



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale  
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par  
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

## SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

### Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

## **CULTURES D'APPRENTISSAGE ET MODES D'APPROPRIATION DES LANGUES CHEZ DES ADOLESCENTS ALLOGLOTTES**

**Fabienne LECONTE – Clara MORTAMET**  
**Université de Rouen – Laboratoire LIDIFra**

Dès le départ, le choix que nous avons fait d'enquêter dans des classes d'accueil s'est accompagné de la volonté ou du besoin que nous avons de décrire l'histoire des élèves et plus particulièrement leur passé linguistique et scolaire. Notre conviction, c'est que ces éléments pourront permettre de comprendre et de diriger leur apprentissage du français. Ces élèves n'arrivent en effet jamais vierges ni de langage – ils ont même pour la plupart appris déjà plusieurs langues et plusieurs variétés de langue – ni d'apprentissages, qu'ils soient scolaires ou non. Ces deux dimensions justifient que nous nous soyons intéressées aux répertoires plurilingues et aux cultures d'apprentissage de ces élèves.

Par ailleurs, cet article s'inscrit dans la continuité d'une réflexion déjà entamée (Leconte & Mortamet, 2005 ; Mortamet & Leconte, 2007). Pour ce faire, nous avons choisi dès le départ de comparer deux populations d'origines différentes, en les supposant particulièrement contrastées du point de vue de leurs répertoires langagiers et de leurs cultures d'apprentissage : les élèves de classe d'accueil originaires des anciennes républiques soviétiques des pays de l'Est et du Caucase et ceux originaires d'Afrique Noire, toutes deux relativement bien représentées dans notre région. Dans le présent article, nous voudrions présenter les modes d'appropriation langagière de ces adolescents nouvellement arrivés. Il est cependant nécessaire de commencer par rappeler les répertoires plurilingues des adolescents ainsi que leurs cultures d'apprentissage.

### **Des répertoires plurilingues complexes**

Chacun des élèves de ces classes d'accueil présente la particularité – qui n'en est pas une, faut-il le rappeler, au regard de la population mondiale – de pratiquer ou d'avoir pratiqué plusieurs langues. Ils disposent donc tous de *répertoires plurilingues*, c'est-à-dire d'un ensemble de savoir-faire langagiers acquis dans plusieurs langues distinctes, et même souvent dans plusieurs variétés (sociales, géographiques, stylistiques, etc.) de ces langues. La notion de repertoire plurilingue présente dans ce contexte l'intérêt de ne pas isoler les compétences acquises dans les différentes langues, mais de les concevoir au contraire comme un ensemble de savoir-faire potentiellement transposables d'une situation de parole à une autre. Elle permet également de renvoyer non seulement à des compétences en langue, mais aussi à des compétences communicatives et culturelles. Par repertoire plurilingue, nous entendons donc à

la fois ce que les locuteurs savent faire avec leurs langues, mais aussi ce qu'ils sont au moyen de ces langues. Enfin, cette notion permet de poser l'hypothèse que certains savoirs acquis dans une langue sont réutilisés par les locuteurs lorsqu'ils se trouvent face à une nouvelle langue, et que l'on a donc tout intérêt en didactique des langues à s'appuyer sur les acquis langagiers préalables.

L'une des difficultés que l'on rencontre au moment de décrire les répertoires est que non seulement les langues sont plus ou moins présentes dans les répertoires de ces élèves, mais qu'elles le sont aussi à différents titres, qu'elles remplissent ou ont rempli différentes fonctions, et qu'elles sont chargées de valeurs différentes pour nos locuteurs. La description de ces répertoires est donc rendue délicate par la multiplicité des critères potentiellement pertinents pour comparer nos locuteurs :

- *critère des compétences* : ce qu'ils savent faire dans chaque langue, s'ils savent parler, comprendre, lire, écrire, dialoguer ; mais aussi ce qu'ils savent faire dans chacune des variétés de ces langues ;
- *critère de l'identité* : la place de chaque langue dans leur construction / appartenance identitaire : langue première, langue du groupe d'appartenance communautaire, langue du pays dans lequel on souhaite vivre plus tard ;
- *critère du « poids » de chacune des langues dans l'environnement sociolinguistique d'origine et dans celui du pays d'accueil* : le nombre de locuteurs, les langues véhiculaires/ vernaculaires, les langues dominantes/ dominées, les langues supports de littératures prestigieuses éventuellement anciennes, les langues écrites/ orales seulement, officielles, régionales, etc.

Chacune de ces dimensions pourrait faire l'objet de réflexions nombreuses, qui s'appuieraient d'ailleurs sur une littérature abondante en sociolinguistique<sup>1</sup>. En partant de ces critères, mais aussi de notre connaissance des situations linguistiques des pays d'origine des élèves rencontrés – ou de ce que nous croyons en savoir, nous avons posé l'hypothèse que les deux populations de notre enquête, adolescents originaires des pays de l'Est et du Caucase / d'Afrique noire, disposaient de répertoires plurilingues organisés distinctement. Nous avons en l'occurrence supposé que le plurilinguisme des populations arrivant des anciennes républiques soviétiques (désormais ARS) serait plus homogène d'un locuteur à l'autre, et dans l'ensemble plus stable. Ce plurilinguisme se présenterait schématiquement de la façon suivante :

- la langue du pays, langue première des adolescents, langue de scolarisation depuis l'indépendance, langue vernaculaire ; ex. : géorgien, ukrainien, azéri ;
- le russe, langue véhiculaire, support de la culture russe en partage avec d'autres ex-républiques soviétiques, langue d'une partie de la presse, etc. Le russe est la plupart du temps appris à l'école, et souvent langue de scolarisation à côté de la langue nationale ;
- le français en cours d'acquisition.

A l'opposé, nous avons supposé que la population originaire d'Afrique noire disposait d'un plurilinguisme que l'on peut schématiquement présenter ainsi :

- une ou plusieurs langues premières, héritées des parents et liées à une appartenance communautaire forte ;
- une ou plusieurs langues véhiculaires, lorsque la ou les langue(s) première(s) ne le sont pas, apprises au contact d'autres communautés, lors de migrations en Afrique, etc. ;

<sup>1</sup> Voir notamment les travaux de Billiez, Calvet, Castellotti, Dabène, etc. sans d'ailleurs se limiter à ceux que nous citons en bibliographie.

- une langue occidentale, apprise dans la rue ou à l'école ;
- le français en cours d'acquisition en France si la langue européenne apprise en Afrique est différente.

Notre idée alors était de retrouver dans nos enquêtes ces grandes tendances, et d'observer davantage de divergences entre les deux populations d'origines différentes qu'à l'intérieur de chacune d'entre elles. Toutefois, comme nous le verrons, ces schémas ne se sont pas toujours trouvés pertinents pour distinguer nos locuteurs, d'abord parce qu'il existe des cas particuliers à l'intérieur de chacune des populations, mais aussi parce que les critères retenus ici, et en particulier le pays d'origine de l'adolescent, ne sont pas les seuls à prendre en compte pour expliquer la diversité des situations rencontrées.

## Une focalisation sur les cultures d'apprentissage

Au-delà des répertoires plurilingues, nous nous sommes intéressées aux cultures d'apprentissage « déjà-là » des apprenants et à l'influence qu'elles ont sur l'adaptation à la scolarité en France et en français.

*« Par culture d'apprentissage, nous entendons l'ensemble des modalités qu'un groupe utilise pour transmettre des connaissances d'une génération à l'autre et plus généralement pour faire circuler des savoirs à l'intérieur du groupe. Ces modalités peuvent faire une part plus ou moins grande aux discours, qu'ils soient explicites ou métaphoriques, aux démonstrations, aux textes écrits, etc. On apprend en effet tout autant à travers des discours (on nous dit ce qui est, ce qui doit être, etc.) qu'à travers les actions (on voit ce qui se fait, ce qui ne doit pas se faire). Or le dire et le faire se conjuguent différemment selon les cultures et le contenu du savoir à acquérir. » (Leconte & Mortamet, 2005 : 24).*

Nous nous sommes appuyées dans ce domaine sur des travaux menés par F. Leconte sur les populations d'origine africaine en France et sur la Guyane française. Ces travaux ont en particulier orienté nos réflexions autour des apprentissages de et à l'écrit / de et à l'oral dans chacune des langues connues par les élèves des classes d'accueil.

Ainsi, nous soulignons dans ces cultures d'apprentissage trois dimensions :

La première dimension, tout d'abord, concerne *la place que l'on accorde aux discours* selon que l'on privilégie l'apprentissage par médiation ou par imitation. Nous sommes ici dans un rapport entre le dire et le faire (et le savoir-faire). Ce rapport est à la fois propre à chaque culture mais dépend aussi du savoir à acquérir. Par exemple, même dans notre culture occidentale et littératisée, on n'apprend pas à faire du vélo ou à nager grâce à un discours explicatif élaboré. Certains apprentissages passent nécessairement par le corps, sont incorporés au sens de Bourdieu, sans forcément nécessiter la médiation du discours. Toutefois, ces apprentissages occupent une place marginale dans notre société et surtout dans notre système scolaire, puisqu'ils concernent avant tout des activités de loisir<sup>2</sup>. Il n'en est pas de même dans des sociétés où la survie du groupe nécessite – ou a nécessité dans un passé proche – la participation de chacun aux activités agricoles ou artisanales, de chasse, de pêche, de vannerie, etc.

*Le type de discours utilisé dans l'apprentissage* ensuite peut être explicite ou métaphorique. Le premier cas prototypique correspond aux situations scolaires occidentales, issues d'une longue tradition gréco-latine. On y privilégie par exemple le discours cartésien,

<sup>2</sup> En France, des résultats exceptionnels en éducation physique n'ont jamais fait passer un élève dans la classe supérieure.

les relations de cause à effet et la méthode hypothético-déductive. Le second cas prototypique est celui de la littérature orale africaine qui assure la transmission des connaissances, de valeurs morales, de traits culturels de façon implicite. L'abstraction ne se fait pas sous la forme d'un énoncé de règles en utilisant un vocabulaire particulier mais en édifiant un univers mythique, en utilisant des allégories, des paraboles et des proverbes. Notons toutefois que les textes de littérature orale adoptent une structuration formelle particulière et sont de ce fait aisément repérables à l'écoute.

Là encore, il convient de moduler quelque peu cette opposition binaire : Europe = explicite, Afrique = implicite. Les situations scolaires européennes peuvent s'éloigner de la méthode hypothético-déductive. Les activités d'éveil à l'école primaire mises en place à la fin des années soixante-dix s'appuyaient sur une méthode inductive et de découverte. Plus récemment, les programmes scolaires de français à l'école primaire en vigueur depuis 2002 préconisent d'adopter une démarche inductive quant au fonctionnement de la langue : les élèves ne devraient pas appliquer des règles d'orthographe, de conjugaison ou de grammaire précédemment apprises mais les découvrir à partir d'observations de textes, de pratiques d'écriture. Mais chacun sait qu'il peut y avoir une certaine distance entre ce qui est préconisé dans les programmes et les pratiques de classe. Nous pensons que malgré les réformes récentes des programmes de français que le modèle hypothético-déductif continue à être dominant dans les pratiques de classe. Cela est encore plus vrai dans l'enseignement secondaire où la capacité d'abstraction selon le modèle culturel en vigueur (maniement de règles, de théorèmes, etc.) est considérée comme acquise.

En troisième lieu, il convient de s'intéresser au *rapport entre oralité et écriture dans les apprentissages* : l'écrit est-il le mode privilégié d'accès aux connaissances, à la mémoire, à l'histoire du groupe ? C'est souvent le cas dans les cultures nées des grandes religions monothéistes, où le livre a acquis une supériorité indéniable par rapport à l'oral. Ce n'est pas le cas en revanche en Afrique noire, dans la zone sahélienne, où malgré l'importance du christianisme et de l'islam, le griot africain reste traditionnellement un acteur central de la transmission des connaissances. On insistera moins ici sur cette dimension car, depuis les travaux de J. Goody (1968 et passim) et leur appropriation par certains didacticiens ou sociologues<sup>3</sup>, les oppositions, les complémentarités, entre oralité et écriture sont mieux connues.

Pour revenir à nos élèves de classe d'accueil, nous avons fait l'hypothèse que les élèves originaires des pays de l'Est venaient de pays de tradition écrite et que leur rapport à l'écrit n'était pas très éloigné de celui en vigueur en France. Par exemple, ces élèves auront certainement connu des activités grammaticalisantes à l'école. Ils seront donc habitués à manier une grammaire explicite avant la confrontation au français. Ils auront intégré le fait que la langue de l'école doit être orthographiée sans erreur, et ne seront pas étonnés de retrouver ces pratiques et ces exigences pour le français. Tous auront également été confrontés à l'école au russe, support d'une littérature prestigieuse et objet de descriptions nombreuses, de grammaires, de manuels, de dictionnaires. Certains auront même peut-être appris des langues occidentales à l'école, en s'appuyant largement sur des ressources pédagogiques écrites et sur des méthodes explicites.

A cela, on pouvait opposer la culture d'apprentissage traditionnelle en Afrique noire où les apprentissages et la mémoire du groupe sont avant tout oraux. En Afrique de l'Ouest par exemple, la culture de l'oralité reste prédominante, bien que l'écriture y ait été introduite au XI<sup>e</sup> siècle par les conquêtes arabes. C'est à l'oral, et à l'oral seulement dans la grande majorité

<sup>3</sup> Pour une synthèse de l'utilisation des références à Jack Goody dans le champ de la didactique, voir Reuter, 2006.

des cas, que sont transmises les langues vernaculaires et véhiculaires africaines. L'écriture dans ces langues reste très marginale. Seules deux situations voient apparaître des apprentissages des langues par écrit : les écoles coraniques, surtout développées au Sud du Sahara, où l'on apprend à lire le Coran et à le réciter par cœur, et les écoles publiques, où l'enseignement se fait au moins en partie en langues européennes. Dans le premier cas toutefois, les apprentissages ne permettent pas une communication en arabe parlé, ni même la compréhension de textes contemporains en arabe. D'ailleurs, aucun adolescent interrogé ne l'a cité spontanément dans son répertoire langagier, bien que plusieurs élèves originaires d'Afrique noire aient fréquenté l'école coranique.

Dans d'autres situations, les langues africaines sont utilisées dans les premières années de scolarisation avant un passage progressif à un enseignement en langue européenne. C'est souvent le cas dans les systèmes publics des pays anciennement colonisés par l'Angleterre et la Belgique : ces deux pays ont fait une plus large place aux langues locales au moment de la mise en place des systèmes éducatifs lors de la colonisation. Plus récemment, des pays francophones ont mis en place des systèmes similaires appelés « pédagogie convergente ». Il est à noter tout de même que l'enseignement dans la langue africaine n'est effectif que dans les premières années de scolarisation (souvent trois ans) et qu'un de ses objectifs reste de faciliter le passage vers un enseignement en langue européenne. Cet enseignement, basé d'ailleurs sur l'écrit, rime donc *in fine* avec celui en langue européenne. Les écoles privées destinées aux enfants de l'élite proposent d'ailleurs une scolarité entièrement dans la langue officielle et européenne, ce qui montre bien le prestige qu'elle conserve.

Dans le cas enfin de l'enseignement en langue européenne ou des langues européennes, on note une relativement faible pratique à l'oral, mais une grande importance de l'écrit. Toutefois la pratique des langues européennes peut être aussi orale dans le cas où la langue européenne remplit des fonctions véhiculaires. C'est globalement le cas lorsqu'il n'existe pas de langue africaine suffisamment répandue dans la région pour jouer ce rôle. Par exemple, en Côte d'Ivoire, on peut schématiquement opposer deux grandes zones pour les langues véhiculaires. Le Nord est traditionnellement une zone où le bambara-jula, langue mandé de grande diffusion parlée aussi au Mali et au Burkina, joue le rôle de langue véhiculaire. A l'opposé, au Sud, dans la région d'Abidjan, c'est une variété de français qui remplit cette fonction puisqu'il n'y a pas de langue africaine suffisamment répandue pour jouer ce rôle. Il est à noter que la variété de français employée oralement comme langue véhiculaire, le français populaire ivoirien, tend à se différencier beaucoup plus du français standard ou hexagonal que la variété employée à l'écrit et enseignée à l'école. Les différentes variétés du français parlé/écrit en Côte d'Ivoire se situent sur un continuum allant d'une variété basilectale non compréhensible par un Français « de France » à une forme de français régional, transparente pour un francophone d'autres régions. Cet écart entre les variétés de français, qui croît au fur et à mesure que celui-ci se vernacularise n'est pas sans poser problème aux enseignants ivoiriens. Ces phénomènes de vernacularisation ou grégarisation des langues véhiculaires sont perceptibles dans toutes les villes d'Afrique noire (Calvet & Moussirou, 2000) et concernent aussi bien les langues africaines que les langues européennes quand elles deviennent langues premières d'une partie de la population urbaine<sup>4</sup>.

Ainsi, dans les situations africaines, les pratiques d'oralité et d'écriture nous semblent plus différenciées – schématiquement, l'écrit en langue européenne surtout, l'oral en langue africaine et en langue européenne dialectalisée – que dans les situations des pays de l'Est, où les langues font l'objet d'une pratique orale ET écrite, d'un apprentissage à l'oral ET à l'écrit et ce, sans qu'il y ait de très grand écart entre les variétés. Comme pour la dimension

---

<sup>4</sup> Nous ne pouvons ici que donner des grandes tendances ; l'objet du présent article n'étant pas de présenter chacun des systèmes éducatifs africains inséré dans son contexte sociolinguistique.

précédente, c'est avec ce schéma à l'esprit que nous avons analysé nos données, et là encore nous avons été amenées à le nuancer.

Nous pouvons résumer ici les répartitions fonctionnelles des langues et des usages dans les anciennes républiques soviétiques/ en Afrique. Elles sont issues de travaux antérieurs et d'un certain nombre d'hypothèses plus ou moins documentées, en particulier pour les A.R.S. Les signes + et – indiquent l'importance de chaque pratique en production et en compréhension pour une langue ou un groupe de langues donné.

Pour ce qui est de la répartition fonctionnelle des langues et des usages dans les anciennes républiques soviétiques, on peut dégager trois catégories de langues, selon leurs modes d'appropriation et la pratique qui en est faite :

- la langue de l'identité nationale de l'après URSS, langue plus ou moins interdite pendant l'URSS, aujourd'hui fortement investie et promue au même titre que la littérature, les chansons, l'histoire régionale, etc. Ces langues sont plus ou moins vernaculaires et pratiquées en famille. Elles sont le plus souvent langues de scolarisation [+ oralité, + écriture] ;
- le russe, langue toujours privilégiée dans les médias, la littérature, à l'école et même dans la communication quotidienne, en particulier dans les pays où la langue nationale est apparentée (ukrainien, biélorusse, etc.). Elle a dans l'ensemble une fonction véhiculaire, et une dimension internationale indéniable [+ oralité, ++ écriture] ;
- les langues étrangères européennes apprises à l'école : anglais, français, allemand [-oralité, + écriture].

On note qu'il n'y a que peu de rupture entre les usages oraux et écrits des langues : dans une certaine mesure, toutes les langues se parlent et s'écrivent. Ces élèves se trouvent donc dans une situation comparable à celle de la France.

En revanche, lorsque l'on regarde la répartition fonctionnelle des langues et des usages en Afrique noire, celle-ci s'avère très différente. Là encore, on peut dégager trois catégories de langues :

- les langues africaines véhiculaires ou vernaculaires parlées, acquises et transmises oralement [+ + oralité, – écriture] ;
- l'arabe classique pour les Musulmans qui, à l'inverse, est appris par cœur. Cet apprentissage peut permettre, assez rarement, de lire d'autres textes en arabe mais ne permet pas d'avoir une pratique orale de cette langue [-- oralité, + + écriture]. La présence de l'arabe classique concerne surtout la zone sahélienne. Il n'y a pas de tradition islamique dès que commence la grande forêt ;
- le français (ou une autre langue européenne) qui est la langue de prestige, que l'on peut utiliser par souci d'ostentation. C'est aussi la langue de l'école, de l'écrit et du pouvoir. La dimension écrite de la langue participe pleinement à son prestige [-oralité, ++ écriture].

Cette répartition montre une rupture forte entre les usages oraux et écrits des langues. Ces élèves ont donc une expérience des apprentissages langagiers assez différente de celle des adolescents en France.

Ce cadre de réflexion posé, nous avons analysé nos entretiens afin de vérifier sa pertinence. Nous présentons brièvement ici notre méthodologie et nos enquêtes dans la mesure où elles ont été développées dans un précédent numéro de cette revue (Leconte & Mortamet, 2005). Pour étudier les représentations du plurilinguisme des adolescents nouvellement arrivés en France originaires des anciennes républiques soviétiques et d'Afrique noire, nous avons enquêté dans deux collèges de l'agglomération rouennaise. Dans un premier temps nous

avons demandé aux adolescents de « dessiner ce qu'il y avait dans la tête de quelqu'un qui parlait plusieurs langues ». Le fait de partir d'une production de l'adolescent permet de limiter la violence symbolique inhérente à la situation d'enquête entre enfant / adulte, francophone / en cours d'acquisition du français. En outre ce mode d'enquête s'est avéré très pertinent pour les élèves en difficulté d'expression. Ce qu'ils ne savaient pas dire, ils savaient souvent le dessiner. A partir des dessins, nous avons mené deux séries d'entretiens individuels avec les élèves. Les premiers entretiens portaient sur la biographie langagière des élèves, sur les domaines d'emploi des différentes langues parlées et/ou écrites, sur leur scolarisation passée et présente. Les seconds entretiens portaient sur les pratiques de récit dans les familles. On se limitera ici à des réflexions extraites des premiers entretiens menés auprès de vingt-huit élèves de classes d'accueil.

## **Langues apprises à l'oral / langues apprises à l'écrit**

Nous avons distingué les élèves en fonction des modalités d'apprentissage des langues avant leur arrivée en France, l'objectif étant d'opposer ceux pour qui une langue est avant tout apprise à l'école, de façon progressive et planifiée, et ceux pour lesquels une langue s'apprend avant tout au contact de ses locuteurs. Toutefois, aucun des élèves que nous avons interrogés n'exprime les choses en ces termes, et nous avons donc pour chacun regardé les langues qui ont été apprises et comment elles l'ont été : surtout au contact de locuteurs, ou aussi à l'école.

### **Les langues apprises au contact de locuteurs**

Nous avons placé ici tous les élèves qui ont appris la plupart de leurs langues en famille ou au contact d'autres communautés linguistiques.

A titre d'exemple, nous pouvons citer Béatrice, congolaise, qui nous dit très clairement que de toutes ses langues (congolais, lingala, français, portugais, anglais<sup>5</sup>), c'est l'anglais qui lui semble la plus difficile. Or, il se trouve que c'est la seule langue qu'elle n'a apprise qu'à l'école. Par ailleurs, elle n'a jamais appris le congolais, le lingala et le portugais qu'au contact de locuteurs, en famille, au marché ou dans la cour de récréation au Congo. Le français, sa seule autre langue apprise à l'école, ne lui semble pas difficile mais il convient de remarquer qu'il occupe aussi une grande place dans ses interactions quotidiennes, en France mais également lorsqu'elle était au Congo.

Certains des locuteurs de cette catégorie sont dans une situation plus extrême encore, puisque leur scolarisation s'est faite dans une langue qui leur était en grande partie étrangère et qu'ils ne pratiquaient que très peu, voire pas du tout au quotidien. C'est le cas par exemple de Muhammad, pour qui les langues les plus difficiles sont l'anglais et le français, toutes deux apprises à l'école. D'ailleurs, il remarque que le français est plus facile en Guinée, parce que les gens qui parlent français le parlent comme lui, jamais comme des francophones natifs. En France, on lui demande de parler français, mais aussi de maîtriser son usage scolaire, et de tenir des discours métadiscursifs. Ainsi, pour Muhammad, les langues les plus évidentes sont celles qu'il parle ou a parlées au quotidien, et il se peut qu'il ait du mal à apprendre une langue ou une variété – le français scolaire écrit, voire l'anglais – dont il n'a pas besoin dans ses usages quotidiens.

Nous ne présenterons pas dans le détail les autres élèves qui ont appris leurs langues surtout au contact de locuteurs, et pour qui l'école n'est qu'une instance marginale d'apprentissage des langues, voire une instance d'apprentissage de langues totalement étrangères. Notons seulement que l'on compte dans cette catégorie les élèves suivants :

---

<sup>5</sup> Nous utiliserons à chaque fois les dénominations de langues données par les enfants.

	<b>Pays d'origine</b>	<b>Langues apprises au contact de locuteurs<sup>6</sup></b>	<b>Langues de scolarisation ou apprises à l'école</b>
Antonio	Angola	kikongo espagnol portugais lingala mbundu [français] <sup>7</sup>	portugais  français
Marie	Congo Brazzaville	patois congo lingala français	français
Béatrice	Congo Brazzaville	congolais zaïrois portugais français	français anglais
Jean-Marcel	Congo- Kinshasa	lingala français	français
Muhammad	Guinée	peul sosso français	français anglais
Aminata	Guinée	peul sosso français	français
Fatoumata	Mali	soninké bambara français	français
Cristina	Roumanie	gitan hindi roumain [français]	roumain français allemand
Abou	Sénégal	wolof français	français
Dramane	Sénégal	soninké wolof poular français	français

Nous remarquons ici que, Cristina mise à part, tous les élèves de cette catégorie sont originaires d'Afrique noire, d'une part, et que, d'autre part, la colonne « langues apprises au contact des locuteurs » est beaucoup plus fournie que la colonne « langues de scolarisation ou

<sup>6</sup> Nous avons conservé ici la dénomination des élèves eux-mêmes.

<sup>7</sup> Le français est mis entre crochets lorsque son acquisition auprès des locuteurs a débuté lors de l'arrivée en France. Cela permet de distinguer les adolescents qui avaient déjà une exposition voire une pratique du français oral avant leur arrivée de ceux qui n'y avaient pas été confrontés.

appries à l'école ». L'exception de Cristina, qui prouve au passage que nous avons rempli ce tableau non pas à partir de ce que nous savons des situations linguistiques dans les pays d'origine mais bien à partir des expériences langagières des enfants, sera commentée plus tard, avec les autres cas particuliers rencontrés. Dans l'ensemble, ce tableau conforte donc une représentation traditionnelle en sociolinguistique selon laquelle « l'Afrique est le continent du plurilinguisme ». De plus, notre hypothèse selon laquelle les adolescents originaires d'Afrique noire ont appris leurs langues d'abord à l'oral se trouve confirmée.

Cette apparente homogénéité ne doit pas masquer des expériences diverses avec les langues notamment dans leurs dimensions écrites et orales, dans leur mode d'appropriation du français écrit avant leur venue en France. Ainsi, l'on se doit de différencier Antonio, originaire d'un pays lusophone et donc scolarisé en portugais, de ses camarades originaires de pays francophones. Il a bénéficié d'un enseignement durant toute la scolarité primaire mais dans une autre langue latine. Dans le groupe des francophones, on prendra en compte l'existence puis la durée de la scolarisation et le type d'enseignement reçu : Aminata n'a, semble-t-il, pas été scolarisée en Guinée, pas plus que Jean-Marcel au Congo-Kinshasa. A l'autre extrémité du continuum, on trouve Béatrice et Fatoumata, scolarisées dans leur pays d'origine dans des écoles privées dont l'enseignement est calqué sur le modèle français.

### Langues apprises au contact des locuteurs et à l'école

Nous avons placé ici des élèves qui avaient eu pour langue(s) de scolarisation une ou des langue(s) qu'ils connaissaient déjà avant d'entrer à l'école. Pour beaucoup, ces élèves ont donc eu l'expérience de ces langues à la fois dans leur environnement social et à l'école.

L'un des exemples les plus manifestes de cette catégorie est celui de Marina, qui représente dans son dessin toutes ses langues par des livres. Même sa langue communautaire, le *izit*<sup>8</sup>, langue qu'elle ne sait ni lire ni écrire, est représentée par un livre. Par ailleurs, à part le *izit*, Marina a suivi des cours dans ou sur toutes les langues de son répertoire : que ce soit le géorgien, le russe ou le français, elle les a apprises en dehors de l'école *et* à l'école.

Enfin, au cours de l'entretien, Marina nous dit que, selon elle, la langue la plus facile est l'allemand. Elle vient pourtant tout juste de commencer à apprendre cette langue, dans les cours qu'elle suit au collège. Elle explique cette réponse par le fait qu'elle l'apprend en même temps que les autres en classe de quatrième, et qu'elle l'apprend progressivement, leçon après leçon, comme une langue étrangère.

*E : et c'est quoi qu(i) est bien en allemand / c'est facile comme langue ?/*

*M : je sais pas je:/ peut-être c'est que j'ai commencé / j(e) suis au même niveau que : les autres*

*E : mmh*

*M : et puis j'ai commencé par tout début*

Ainsi, il semble qu'il est plus confortable pour elle d'apprendre une langue totalement étrangère à l'école, que de l'apprendre « sur le tas ».

Comme nous l'avons fait pour la catégorie précédente, nous regroupons ici les adolescents qui ont comme point commun d'avoir suivi des cours dans leurs langues ou sur les langues de leur environnement ; certains d'entre eux ont également appris des langues étrangères à l'école.

<sup>8</sup> Ce qu'elle a appelé *izit* est le kurde parlé par les Yézidis, Kurdes qui sont restés fidèles à la religion zoroastrienne. Il semblerait que les Kurdes (musulmans) les considèrent comme faisant partie des leurs, alors que les Yézidis ne se considèrent pas comme des Kurdes. Nous avons interrogé une élève yézidi dans chaque établissement ; l'une et l'autre n'ont jamais prononcé le mot kurde.

	<b>Pays d'origine</b>	<b>Langues apprises au contact de locuteurs</b>	<b>Langues de scolarisation ou apprises à l'école</b>
Achot	Arménie	izit arménien géorgien russe [français]	arménien <sup>9</sup> géorgien russe français
Dimitri	Géorgie	géorgien russe [français]	géorgien russe français anglais
Marina	Géorgie	izit géorgien russe [français]	géorgien russe français anglais allemand
Salomé	Géorgie	géorgien russe [français] (arménien <sup>10</sup> )	géorgien russe français
Mikhail	Géorgie	géorgien russe  [français]	géorgien russe allemand français anglais
Nadar	Kazakhstan	kazakh russe  [français]	kazakh russe arabe anglais turc français
Ivan	Ukraine	ukrainien russe [français]	ukrainien russe français anglais
Vladimir	Ukraine	ukrainien russe [français]	ukrainien russe français

Nous remarquons qu'à l'inverse de la situation précédente, tous les élèves de cette catégorie sont originaires des anciennes républiques soviétiques, et en particulier du Caucase. La Géorgie est particulièrement représentée. Cette fois, la colonne de droite (langue de

<sup>9</sup> Il semble bien qu'Achot ait suivi une scolarité en russe, arménien et géorgien, mais nous pensons qu'elle a pu vivre un peu en Géorgie, entre l'Arménie et la France. Il reste qu'elle utilise aujourd'hui le izit et l'arménien en famille, et le géorgien et le russe à l'école avec ses camarades.

<sup>10</sup> Salomé n'a appris l'arménien qu'en France, au contact de son inséparable amie, Achot. Elle la fait d'ailleurs sans doute figurer parmi ses langues parce que son amie est à côté d'elle. Notons aussi que Salomé a vécu en Russie après avoir vécu en Géorgie et avant de vivre en France.

scolarisation ou apprises à l'école) est plus fournie que la précédente (langues apprises au contact des locuteurs). Le contraste entre les deux tableaux est à cet égard frappant.

Dans l'ensemble, nos entretiens confirment donc la répartition fonctionnelle des usages que nous avons exposée précédemment. Toutefois, avant d'interpréter ce résultat, nous tenons à commenter le cas particulier de Cristina, évoqué dans la partie précédente, et à présenter les autres élèves rencontrés et qui ne correspondent à aucune des deux catégories ci-dessus.

### **Cristina et les cas particuliers**

Cristina, nous l'avons vu, est la seule enquêtée originaire d'une ARS qui a surtout appris ses langues au contact des locuteurs, et non à l'école. Pour comprendre ses expériences langagières passées, il convient de partir de ce qu'elle en dit dans son entretien. Cristina cite d'emblée cinq langues à son répertoire, à savoir le roumain, le français, le gitan, l'allemand et l'hindi.

*E : et donc tu parles quoi ?*

*C : je parle roumain français gitan allemand et hindi*

*E : d'accord dans ces langues tu les parles toutes pareil ?*

*C : e*

*E : est-ce que y en a que tu parles mieux que d'autres ?*

*C : bah oui je parle gitan je parle très bien allemand comme ça*

*E : tu parles un peu gitan ou beaucoup gitan*

*C : beaucoup*

*E : beaucoup gitan / allemand*

*C : allemand bah je viens d'apprendre X*

*E : tu viens d'le commencer*

*C : ouais*

*E : à l'école*

*C : ouais au collège*

*E : au collège donc tu parles un p'tit peu parce que tu viens d'commencer / et le roumain ?*

*C : je parle bien*

*E : tu parles bien le français ?*

*C : oui*

*E : tu parles bien*

*C : ouais*

*E : et l'hindi ?*

*C : bah je parle pas très beaucoup mais l'hindi c'est à peu près comme le gitan / comme ça je parle*

*E : d'accord*

De toutes ces langues, celle qu'elle dit parler le mieux est le gitan, la langue de sa communauté, celle qu'elle utilise en famille et qui est très associée à son mode de vie, à sa culture. Elle l'a apprise le plus facilement du monde : en famille et avec son entourage de même culture. Si elle ne figure pas en tête de ses langues dans sa première énumération, il semble assez évident que, dans son entretien, cette langue occupe une place particulière, celle de langue identitaire. Nous l'avons dit, le gitan lui a permis d'apprendre l'hindi, parce que ces langues sont apparentées linguistiquement, mais aussi parce que les origines indiennes sont cultivées dans la communauté gitane, même des siècles après que ce peuple a quitté cette région du monde.

Dans son entretien, elle accorde une place relativement importante à l'allemand, qu'elle considère pourtant comme plus difficile, parce qu'elle le mélange avec le français. Il est intéressant ici de constater qu'elle ne mélange pas les deux langues les plus proches (français

et roumain) mais les deux langues qu'elle a eu à apprendre à l'école. C'est ce qui la rapproche encore d'ailleurs des élèves d'origine africaine, pour qui une langue s'apprend avant tout au contact des locuteurs.

Sa mise en avant de cette langue qu'elle parle peu et qu'elle a du mal à apprendre s'explique par ailleurs par le fait qu'elle est très fière d'apprendre l'allemand. Dans sa culture en effet, le plurilinguisme est très valorisé : il est l'héritage des migrations, mais peut aussi, lorsqu'une langue étrangère est apprise comme c'est le cas ici, les faciliter. La suite de l'entretien confirme d'ailleurs cette idée, puisqu'elle nous apprend qu'elle a suivi des cours d'anglais en Roumanie, et qu'elle regrette de ne pas pouvoir en suivre en France. Ainsi, la particularité de Cristina, du point de vue de son apprentissage des langues, c'est que si elle en a peu appris à l'école, elle n'en valorise pas moins ce mode d'apprentissage au même titre que l'apprentissage familial. Ce qui importe pour Cristina, c'est d'apprendre des langues pour permettre des migrations, ou pour en témoigner, et pour cela, toutes les modalités sont bonnes.

Dans notre classification, nous l'avons vu, Cristina est la seule élève originaire des ARS qui ressemble davantage aux migrants d'origine africaine qu'à ceux des pays voisins du sien. Cette particularité ne tient pas toutefois à son origine nationale –le fait de venir de Roumanie– mais à son origine ethnique – le fait d'être gitane.

Pour finir, nous tenons à présenter les adolescents que nous n'avons pas classés et qui tiennent leur particularité dans le fait qu'ils ne sont pas de véritables nouveaux arrivants. Nous avons en effet rencontré plusieurs élèves qui sont nés en France, qui y ont été scolarisés plusieurs années, et qui ont été envoyés pour quelques années dans leur pays d'origine – le Sénégal – où ils ont été souvent scolarisés à l'école coranique. De retour en France, leurs difficultés à se réadapter au système scolaire justifient souvent leur orientation vers la classe d'accueil. On ne peut pas dire pour autant que le français et la scolarité française soient nouveaux pour eux.

Ils ne contredisent pas cependant la répartition ci-dessus. La plupart sont des Poulars vivant dans la région d'Elbeuf dont les parents ont migré du Sénégal il y a une trentaine d'années. Ce sont les « petits frères » et les « petites sœurs » des enfants et des adolescents interrogés il y a une dizaine d'années par Fabienne Leconte (1997). Ces adolescents ont d'abord appris le poular et le français lors de leur petite enfance, avant d'être envoyés au pays pour quelques années. Là, ils ont séjourné à Dakar, où ils ont appris le wolof qu'ils ne connaissaient pas forcément avant de vivre au Sénégal, puis sont allés dans les villages de chacun de leurs parents<sup>11</sup>, où ils ont parlé essentiellement poular. Le français n'était pratiqué que lorsque des enfants « vient de France »<sup>12</sup> se trouvaient en vacances et, dans un cas seulement, par une fillette qui a été scolarisée brièvement à l'école « française »<sup>13</sup> sur place.

Curieusement, aucun des adolescents rencontrés n'a fait figurer l'arabe dans son répertoire, alors qu'ils ont tous été scolarisés à l'école coranique plusieurs années. C'est que l'arabe n'est pas considéré comme faisant partie du répertoire, puisqu'appris uniquement sous sa forme écrite : « c'est pour la religion », « je connais que les lettres ». Notons enfin que, pour ces élèves, le système scolaire de référence est le système français. Lorsqu'ils décrivent certains comportements scolaires ou modes d'apprentissage comme « exotiques » (l'usage de la

<sup>11</sup> Le système matrimonial en vigueur chez les Poulars favorise les mariages entre cousins croisés et est patrilocal. De ce fait, il est rare que le père et la mère soient originaires du même village.

<sup>12</sup> On utilise au Sénégal l'expression « vient de France » pour décrire un émigré ayant manifestement des traits culturels de son pays de résidence, pas toujours appréciés localement. Le pire étant un ou une « vient d'arriver ».

<sup>13</sup> L'école « française » est l'école publique conçue sur le modèle occidental. Elle est loin d'être fréquentée par tous les enfants entre 6 et 12 ans.

chicotte ou l'apprentissage par cœur), il s'agit toujours de comportements rencontrés au pays d'origine.

### Perspectives

Nous avons classé ici les élèves en fonction du mode d'apprentissage des langues dans leurs pays d'origine. Ce classement correspond tout à fait à ce qui était attendu, étant donné notre connaissance des systèmes scolaires et des situations sociolinguistiques de ces pays. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'en dehors de Cristina, aucun des élèves que nous avons rencontrés n'a une expérience atypique par rapport au système scolaire et à l'organisation sociolinguistique de son pays d'origine : schématiquement, les Africains ont appris leurs langues hors de l'école et les Caucasiens en dehors et à l'école.

Néanmoins, cette analyse souffre sans doute du fait que notre connaissance des systèmes scolaires des pays d'origine est incomplète. En particulier, nous avons peu d'informations sur les situations sociolinguistiques et éducatives des pays du Caucase. Nous savons seulement qu'il existe de très fortes divergences entre les pays, et plus encore à l'intérieur des pays : entre villes et campagnes par exemple, en particulier dans ces régions montagneuses, mais aussi en fonction des origines ethniques et des appartenances communautaires. Ces divergences peuvent aller jusqu'à des différences dialectales très importantes et une intercompréhension impossible entre certains habitants d'un même pays. Là encore, il existe à coup sûr, même si nous n'avons pas rencontré d'adolescents dans cette situation, de jeunes Caucasiens qui ont été très peu scolarisés, voire qui ne parlent pas un mot de russe.

En outre, il est important de souligner que cette répartition n'aboutit pas à des types d'apprenants différenciés, ni à des types de difficultés dans l'apprentissage du français. Le lien reste à établir.

Surtout, l'analyse basée sur les systèmes scolaires dans les pays d'origine doit être replacée dans un contexte plus large et ne peut suffire à caractériser l'hétérogénéité des apprenants. Il faut tenir compte d'autres facteurs, notamment la glottopolitique de l'établissement dans lequel les adolescents sont scolarisés en France ainsi que leur origine sociale.

Lors d'une précédente publication (Leconte & Mortamet, 2005), nous avons insisté sur ce que nous avons appelé *l'effet établissement*. Rappelons brièvement que les deux établissements scolaires dans lesquels nous avons enquêté avaient des glottopolitiques très différentes quant à la valorisation du plurilinguisme de leurs élèves.

Dans le collège A, on proposait très tôt des enseignements de langues vivantes étrangères aux élèves nouvellement arrivés, on acceptait, voire on encourageait, l'utilisation de langues véhiculaires par les élèves (arabe ou russe), lorsque cela permettait d'accueillir un nouveau, d'élucider le sens d'un mot ou d'une situation, etc.

En revanche, dans le collège B, toute utilisation d'une langue autre que le français était considérée comme néfaste pour l'apprentissage de celui-ci. C'est ainsi que les élèves ne suivaient pas plus de cours d'anglais que d'allemand ou d'autres langues vivantes étrangères, y compris lorsqu'ils avaient déjà commencé cet apprentissage dans leur pays d'origine. Les adultes de l'établissement les décourageaient de surcroît d'utiliser une langue véhiculaire (là encore, cela pouvait être le russe ou l'arabe), non seulement en classe mais aussi dans la cour lors des récréations. A l'instar des cours de langues, les élèves étaient peu intégrés dans d'autres cours, y compris la deuxième année de présence dans cette classe. La plupart du temps, leur emploi du temps se limitait à FLE, théâtre FLE et éducation physique.

Cette glottopolitique du « tout français » ne nous est pas apparue comme très efficace. Si nous n'avons pas réellement testé les compétences en français des élèves, les entretiens des adolescents du collège B montrent des situations d'insécurité linguistique plus forte et un sentiment de déclassement important chez certains. Autre conséquence, le passage dans une

classe ordinaire, qui reste le but souhaité de la scolarisation en classe d'accueil, se faisait plus difficilement dans le collège B, où les élèves avaient peu de cours en dehors du Français Langue Etrangère.

Enfin, nous avons rencontré deux élèves originaires du Caucase ayant un parcours comparable : toutes deux ont une langue minoritaire et minorée, le *izit*, comme langue première et de communication familiale. La première, Marina, scolarisée dans le collège A, nous livre une représentation très harmonieuse de son plurilinguisme. La seconde, Achot, scolarisée dans le collège B, occulte complètement dans un premier temps de l'entretien sa langue première et familiale. L'intériorisation de la minoration sociolinguistique telle que nous l'a livrée Achot est un phénomène trop complexe pour être ramené à une causalité unique. On peut souligner en outre qu'Achot, lors du second entretien, nous parlera longuement des persécutions dont son peuple a été l'objet de la part des Turcs. Il est probable cependant que l'interdiction symbolique au collège, dans un espace public, des langues autres que la langue dominante et officielle n'ait pas arrangé les choses.

Ces quelques réflexions sur « l'effet établissement » nous montrent qu'il faut considérer l'ensemble de la trajectoire langagière des élèves. Celle-ci ne s'est pas arrêtée à leur arrivée en France. On remarquera en outre que lorsque les adolescents bénéficient ou ont bénéficié d'un enseignement de langue vivante étrangère, ils font figurer la ou les langue(s) apprise(s) dans leur répertoire.

L'autre facteur important à prendre en considération est l'origine sociale des élèves dans leur pays d'origine. Bien souvent, on ramène la personne migrante à son pays d'origine comme si le fait de venir d'un autre pays suffisait pour caractériser l'identité sociale de l'individu. Or, l'origine sociale des élèves nous intéresse particulièrement, car celle-ci détermine en partie la fréquentation scolaire dont ils ont pu bénéficier avant leur migration. Ceci est particulièrement net pour les élèves originaires des pays d'Afrique francophone, où tous les enfants ne sont pas scolarisés et où la maîtrise du français écrit est une condition nécessaire pour faire partie des sphères du pouvoir et occuper un métier prestigieux. Comme le souligne justement Chaudenson (2006), on assiste actuellement à une baisse de la scolarisation due à la fois aux difficultés économiques et aux dysfonctionnements des systèmes éducatifs. Dans ce contexte, malgré des différences selon les pays d'Afrique francophone, les corrélations sont fortes entre position sociale, fréquentation scolaire et type d'établissement fréquenté (privé vs public).

Il est ainsi difficile de comparer les performances scolaires en français écrit de Béatrice, originaire du Congo-Brazzaville, fille de militaire de haut rang qui est arrivée en France dans des conditions dramatiques, avec celles de Jean-Marcel, qui a été certainement enfant soldat au Congo Kinshasa. Dans le cas de la première, qui a fréquenté une école privée prestigieuse au Congo, dont les programmes sont identiques aux programmes français, le passage en classe d'accueil lui permet de respirer quelques mois lors de son arrivée en France avant de reprendre une scolarité ordinaire. Elle ne rencontre d'ailleurs pas de problème d'adaptation au collège. L'adaptation au collège français de Jean-Marcel, qui n'a jamais fréquenté l'école, est à l'inverse beaucoup plus problématique. On pourrait aussi citer le cas de Marie, dont le père était professeur de physique au Congo-Brazzaville et le comparer avec celui de Muhammad. Celui-ci a eu une acculturation minimale à la littérature : fils d'agriculteur et originaire d'un village de Guinée Conakry, il a été très peu en contact avec la lecture et l'écriture avant son arrivée en France. Il est en outre probable que ses parents n'ont pas été scolarisés ou peu de temps. De plus, sa sœur cadette, Aminata, n'a visiblement pas fréquenté l'école. On sait par ailleurs que le degré de francophonie de l'ensemble de la population n'est pas le même en Guinée Conakry et au Congo-Brazzaville.

On voit qu'à l'intérieur du groupe « adolescents d'origine africaine », les situations sont diverses en fonction des origines nationales et sociales. Malheureusement, il ne nous est pas possible de faire des comparaisons similaires pour les adolescents du groupe « pays de l'Est et Caucase », car nous n'avons pas d'informations sur les professions occupées par les parents avant leur venue en France.

La prochaine étape de notre travail sera de construire un modèle à plusieurs dimensions qui intègre l'ensemble de la trajectoire sociale, scolaire et langagière des élèves.

## Bibliographie

- BILLIEZ J. (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à L. Dabène, Grenoble, C-D-L lidilem, Presses universitaires de Grenoble.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.
- BOZARSLAN H., 2005, « Les Yézidis : quelques informations sur une communauté atypique », dans *Kurdistan, Passerelles n°30* printemps-été 2005, Paris, Revue d'Etudes Interculturelles, pp.83-89.
- CAITUCOLI C. (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, coll. Dyalang.
- CALVET L.-J., 1987 (2<sup>e</sup> édition 1999), *La guerre des langues*, Paris, Payot.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CALVET, L.-J., MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (éds.), 2000, *Le plurilinguisme urbain*, Paris et Québec, Didier érudition.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (dirs.), 1999, *Alternances de langues et apprentissages*, *Cahiers du français contemporain n°8*, Paris, ENS Editions.
- CHARLOT, B., 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER E., ROCHEIX, J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- CHAUDENSON, R., 2006, *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, Paris, L'Harmattan.
- CHISS J.-L., BOYZON-FRADET D., 1997, *Enseigner le français en classe hétérogène*, Paris, Nathan.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COLLECTIF, 1989, *Graines de parole. Ecrits pour G. Calame-Griaule*, Paris, Eds du CNRS.
- COSTE D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-202.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- GOODY, J., 1986, *La raison graphique*. Paris, Minuit.
- GOODY, J., 2006, « La littératie, un chantier toujours ouvert » dans Privat J.-M., Kara M. (dirs.) *Pratiques n°131-132 La littératie autour de Jack Goody*, CRESEF, Metz.

- LAFAGE S., 1996, « La Côte d'Ivoire : Une appropriation nationale du français ? » dans Robillard de D., Bénéamino M., *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris, Champion, p. 587-602.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., 2001, « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine » dans *Diversité langagière et insertion, Langage et Société n°98*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, pp. 77-103.
- LECONTE F., 2005, « Récits d'enfants bilingues », dans Mortamet C., (dir), *Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues, Glottopol n°5*, Rouen, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 26-43.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 2003, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock » dans Billiez J. (dir.) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 37-57.
- LECONTE F., MORTAMET C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil » dans Leconte F., Babault S. (dirs), *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, Glottopol n°6*, Rouen, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 22-58.
- MALHERBE M., 1995, *Les langages de l'Humanité*, Paris, Seuil, Coll. Bouquins.
- MOORE D., 1998, « C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues » dans Billiez J. (dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, C-D-L Lidilem, Presses universitaires de Grenoble, pp. 309-322.
- MOORE D. (coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
- MORTAMET C., LECONTE F., 2007, « S'il te plait, raconte-moi tes langues... » dans Dreyfus M., Rosse D. (coords.), *Plurilinguismes et subjectivités, Traverses n°9*, Laciis – Publications de Paul Valéry Montpellier III, pp.171-194.
- NICOT-GUILLOREL, M., 2003, « Contribution pour une reconnaissance possible des langues premières africaines à l'école ivoirienne », dans Caitucoli C. (dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, coll. Dyalang pp. 135-159.
- PRIVAT J.-M., KARA M. (dirs.), 2006, *La littératie autour de Jack Goody, Pratiques n°131-132*, CRESEF, Metz.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris.
- REUTER, Y., 2006, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion » dans Privat J.-M., Kara M. (dirs.), *La littératie autour de Jack Goody, Pratiques n°131-132*, CRESEF, Metz.
- SELLIER J., SELLIER A., 1993 (4<sup>e</sup> édition 2004), *Atlas des peuples d'orient – Moyen-Orient, Caucase, Asie centrale*, Paris, La découverte.
- SELLIER J., 2003, *Atlas des peuples d'Afrique*, Paris, La découverte.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**Comité scientifique :** Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro :** Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425